

## 幼児期における描画指導をめぐる問題状況

井 口 均

### Some Problems on Guidance to Young Children's Drawings

Hitoshi INOKUCHI

#### 1. は じ め に

幼児の描画指導に対する実践的対応をめぐる状況は、一般論には賛成できるが、実践論においては見解の相違を様々な部分で残している状態といえるであろう。ここでいう一般論とは、幼児の描画活動を充実させていく上で、指導的働きかけを不可欠なものとして位置づけることである。しかし、その指導的な働きかけを実践場面においてどの様なかたちで具体化するかという問題になると、描画活動における指導内容そのものが対立したり、描画表現力を獲得させていくための指導手順が根本的に違うといった事態が生じる。多様な実践が展開されることは、保育者の実践的力量をはじめ、実践そのものを高めていく上で重要な一条件であり、そのことに一面的な否定的評価を加えるつもりはない。描画活動のもつ独自の教育的課題や描画活動の発達の意義づけについての共通認識を欠いた場合、異なる指導法を用いた実践に対する討論の中で、有意義な成果がどれ程得られるかは疑問である。幼児の描画指導のあり方を理論的・実践的レベルにおいてもう一步高めていくためには、単に一般論において賛意を表するのみでなく、その指導的な働きかけの必要性をもたらした教育的課題や発達の意義をそれぞれの描画指導論において改めて問い直しつつ、具体的な指導のあり方を検討しあうことが重要な今日的課題と考える。1980年代以降、美術教育研究諸団体の中で、改めてクローズアップされてきた討論テーマが、「なぜ、子どもに絵を描かせるのか」、「今、なぜ芸術教育が必要か」等々であったということの背景には、同様の課題意識が含まれているように思われる。

また、今日の子どもたちは、乳幼児期から既に現代社会のもたらした生活環境・文化環境の歪みの中で心と身体が触れあっている。自然環境の中で思いきり身体を使い、様々な自然素材に働きかけつつ多種多様な感覚刺激に触れて楽しむこと、さらに自らのイメージと素材をもとに創造性を発揮するなど、活動主体としての生活体験が充分保障されないために生活実感さえますます稀薄なものとなりつつある。そうした今日的発達状況と

かかわって、乳幼児における芸術教育が担わなければならない課題について、新たな論議が展開されはじめていることも付け加えておかなければならないであろう。

## II 描画指導において対立を生じさせている2つの立場

描画活動の指導をめぐる主要な対立は、基礎能力を積極的に指導する可否かをめぐる問題である。この対立は年齢に応じた基礎能力の指導体系を重視する立場と生活における遊び体験や自然との触れ合いを充実することによる描画表現意欲の高まりを重視する立場との間で意見の対立がある。この対立は、換言するならば、描画活動における指導の対象をどこに求めるかをめぐる問題である。たとえば、観察力や描画手段の扱い方を指導の対象とするか、言語やイメージの充実化を指導の対象にするかである。ここでは、2つの立場について、その基本的考え方と対立状況を検討する。

### 1 基礎能力を積極的に指導する立場の基本的考え方

#### (1) 基礎能力について

この立場をとるのは、主として芸術教育研究所と東京保育問題研究会である。両者ともに各年齢ごと（3～5歳）の年間カリキュラムを作成し、きめの細かい指導体系を明らかにしている<sup>(1)(2)</sup>。芸術教育研究所が取り出している描画のための基礎能力とは次のa～eの5項目である。それらの力を形成すれば、好きなものを自由に描けるための技術的条件が保障されるのである<sup>(3)</sup>。

- a. 線をかく力：様々な状態（細い・太い・長い・短いなど）や方向性、および表情をもった直線・曲線をかく力。
- b. 形をとらえる力：様々な状態（三角形・四角形など）や方向性、および表情をもった定形・不定形を組み立てる力。
- c. 色をつける力：描画対象の様々な状態、方向・表情によって色の変化をつける力
- d. 質感をとらえる力：表情のある線・形・色の総合化によってそのものもつ表情（質感）をかきあらわす力。
- e. 量・空間をとらえる力：表現上の空間関係の処理方法と結びつけて量感を表現していく力。

東京保育問題研究会の場合は、項目として細かく分類していないが、視覚の力と手をコントロールする力を基礎能力として挙げている<sup>(4)</sup>。描きたいものを思い通りに表現するためには、既に身につけている描き方や模倣により安易に処理するのではなく、「対象の形をはっきり意識した形で見ること」や「手を思うように動かせること」を通して目と手の協応動作を高めることの重要性を指摘している<sup>(5)</sup>。カリキュラムの内容を参考にする限り、様々な線・形・色・量に関する技術的指導が中心であることから、基礎能力のとらえ方は芸術教育研究所と基本的には同じものとみなすことができる<sup>(6)</sup>。

#### (2) 描画活動の成立条件と基礎能力指導の位置づけ

積極的な指導を主張する立場は、描画活動を成立させる条件をどのように考え、基礎能力指導の意義をどこに見い出そうとしているのであろうか。東京保育問題研究会の考えを中心に検討した場合、次のような5つの条件が取り出せる<sup>(7)</sup>。

- a. 生活体験：描画表現における描画対象や場面として具体化されるもの。
- b. 問題意識や感動：表現活動はもともと何らかの意図を相手に伝達・表現することを目的になされるものとみなされる。問題意識や感動は、描画表現における何らかの意図を生じさせるもの。
- c. 視覚の力：生活体験の中で出会う対象・場面をただ漠然と見るだけでは感動やイメージは生まれない。描画表現につながるイメージが形成されるには、特定の対象・場面に視点を停止させて全体像を把握し、輪郭をなぞる視覚的活動を意図的に行なう必要がある。
- d. 描画表現技術：イメージに導かれた手の運動と描画手段を適切な方法で扱う手の操作により、描こうとしたイメージや意図が描画として具体的に実現される。また、そこで「手を動かし、対象を表現していく過程」において、対象や場面に対する正確なイメージとともに手の操作力が形成される。描画表現技術は、イメージや意図を描画に変換する手段である。
- e. 集団関係：表現は相手を前提とした活動であり、支え合いや伝え合いが可能な仲間関係を形成しなければ成立しない活動である。その場合に、集団関係もa～d全てに対して決定的な影響を与える。たとえば、仲間関係の広がりや親密さは生活体験の広がりや発展性をもたらし、共感し合える仲間関係の中で互いに自分の感動をさらに高め、表現要求としても強められる。そして、集団の中で自分の見え方や描画方法について見直しをすることでそれらは一層確かなものとなる。

描画活動を成立させるこれらの諸条件の中で、基礎能力にあたるものはc, dである。この基礎能力を積極的に指導する必要性を主張する立場は、各条件をどのような方法によって保障し、表現豊かな描画活動へと発展させようと考えているのであろうか。その点に関しては、基礎的段階としてまず観察画を指導した上で生活画へ移行する指導過程に見い出すことができる<sup>(8)</sup>。まず対象を観察してその形態をしっかりとらえる力を形成する。同一対象を全員で観察するので、集団的な確かめが可能であり、それによって一段と正確かつ豊かなイメージが形成される。同時に、他者との共通性や相違を発見することで表現意欲をも引き出すことになる。その意欲とイメージをもとに描画表現に取り組ませ、描画表現技術を身につけさせていくのである。ここでも集団的な伝え合いを組織し、描画表現技術に対する感覚的・動作的見通しを与えることにより表現意欲をさらに高めるのである。そして、見えた通り、感じた通りに描く力がどの程度形成されたかを、集団的な作品評価を通して確かめ、次の取り組みへの意欲に結びつけていくのである。こうした観察画による基礎能力の指導により、対象についての認識力と表現力を形成した後に生活画へ移行する。生活画においては、観察画で獲得した基礎能力を土台に、生活体験の中で感動したことや描きたいと思う対象や場面を自由に描くことができるのである。この指導過程において描く対象や場面に対する正確な観察力と適切な表現技術を形成することが、生活体験に含まれる様々な事象への鋭い観察眼をもつことにより、新たな感動や表現意欲を引き出して描画表現を豊かにするという関係が示されている。観察画の指導を通してなされ

る基礎能力の形成は描きたいものを思い通りに描こうとする段階において、単に技術的役割を果たすのみでなく、感動や表現意欲を自ら引き出していく役割を果たすものとしてとらえられている。基礎能力を積極的に指導する立場は、その後者の役割を特に重視し、指導すべき主対象として位置づけているものと考えられる。

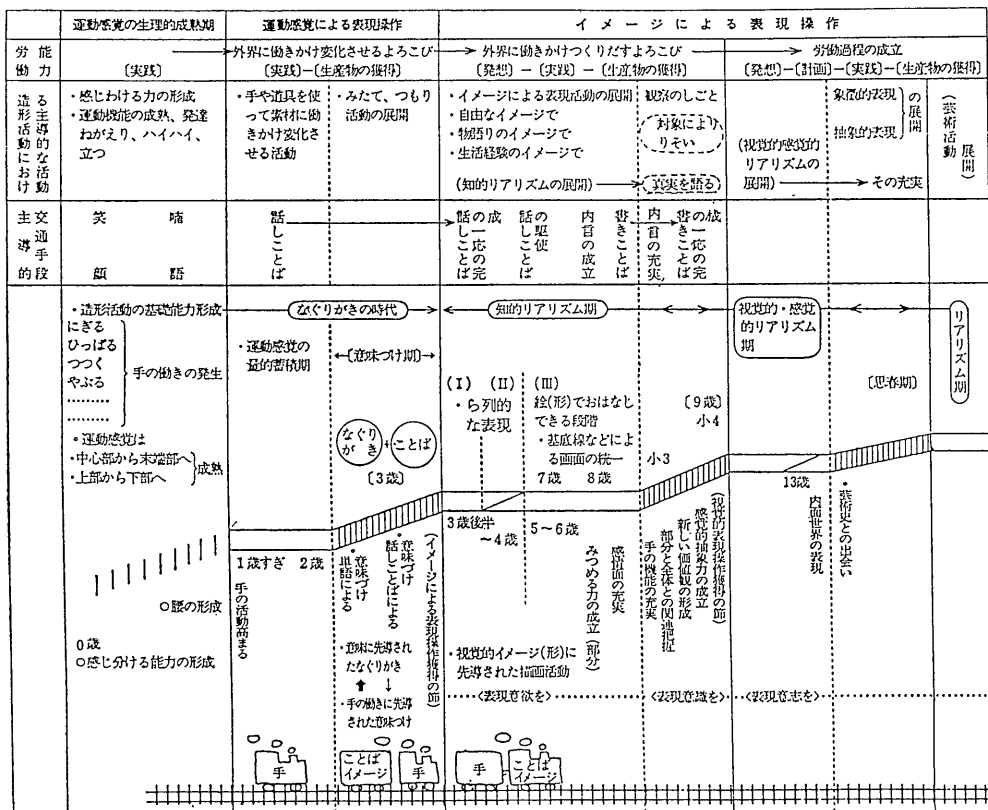
## 2 生活・遊びの充実を重視する立場の基本的考え方

### (1) 各発達時期にふさわしい活動のあり方を保障することこそが指導の内容

この立場をとっているのは主として美術教育を進める会である。この会が目ざしているのは「人格形成に貢献する美術教育」の系統化であり、理論的には発達保障論を基礎としている。ここでは、「描画活動の課題や具体的な活動のあり方」を発達の各時期にあける、全人格的な発達課題の一環としてとらえようとしている<sup>(9)</sup>。では指導の内容と深い関係をもつ、全人格的な発達課題の一環としてとらえられた描画活動の具体的な活動のあり方とは何か。3歳未満、3歳、4～7歳の3期に区分して、その具体的な活動のあり方として主導的な活動を取り出している。

3歳未満における主導的な活動は手の運動機能を中心とした外界への働きかけである。描画活動はこの「手の働きが起源をなしており」、次第に視覚との協応が形成され、「手首の

図1 造形表現能力の発達の道すじと発達の節



分化」が進行することにより描画活動の担い手として発達する<sup>(10)</sup>。この手や指が分化し発達するためにはどのような活動や条件が保障されなければならないのであろうか。具体的には、「蛇口をひねること、コップを持つ、紙を破る、指先で小さいものをつまむ」など外界への様々な働きかけである<sup>(11)</sup>。こうした活動への取り組みが生活の中での遊びとしてどれだけなされるかが重要なのである。もちろん、手の運動を支える腰や直立二足歩行の確立も日常生活の中で意識的に位置づけている。

3歳における主導な活動はことばによる意味づけ活動である。この時期は、「3歳の節」として発達の非連続性を物語る重要な意味をもっている。つまり、これ以降の描画は表現機能をもつことになる。この新しい質的变化をもたらし力として、「目の前にないものをイメージする力」と「視覚表象的イメージに従うまでに充実した手の働きの豊かさ」を挙げ、さらに新しい質的变化への飛躍を決定づけるのが、ことばによる「意味づけ活動（描画におけるみため・つもり活動）」なのである<sup>(12)</sup>。3歳代は話しことばの発達を背景にして意味づけ活動が最も充実する時期とされる。1つの丸をいろいろなものにみためてお話しをすることを引き出し、保障しなければならない。そこに込められたお話しは、「すべて生活や遊びの感動を語っている」と指摘している<sup>(13)</sup>。そのことから、この意味づけを豊かなものとするには「仲間とのわたり合い、思いあふれる生活こそ基盤」であると述べている<sup>(14)</sup>。この生活基盤の充実なしには、意味づけやそこでのお話しもあり得ないのである。

4～7歳における主導的な活動はイメージによる表現活動の展開である。この活動は「自由なイメージ、お話しイメージ、生活イメージの展開」として3種類に分類されている<sup>(15)</sup>。描画表現では様々な図式的表現を駆使する。見えたことと知っていることの関係でこの時期の描画表現をみた場合、明らかに知っていることが優位性をもっている表現である。現実による束縛よりも、「現実の体験を自分の内に取り込み、たえずイメージをつくり出し、つくり変えて自分の内なる世界を築いていく個性化の過程」ととらえる<sup>(16)</sup>。ここで育てなければならない力は「生活の中で体験したこと、見たこと、想像したことなどを頭の中に蓄え、イメージアップしながら画面の上に系列化し、構成して表現する力」なのである<sup>(17)</sup>。そのためには、見えるように表現する力ではなく、「思い」や感情が一杯つまった生活がなければならないと指摘している。これらのことを整理したものが図1である。

以上のことからわかるように、この立場が生活・遊びを非常に重視する理由の1つは描画活動の発達段階において本質的な力としてどのような力を取り出しているかに求められる。つまり、描画表現活動に固有な発達の力ではなく、その発達段階において新たに形成されてくる主要な発達傾向を描画活動として位置づけたためである。

## (2) 描画活動を支える力と描画活動のとらえ方について

美術教育を進める会では、描画活動を支える「3つの人間的能力」を挙げている。それは「手の働き」「ことばの働き」「感情の働き」である<sup>(18)</sup>。「手の働き」と「ことばの働き」は既にみた主導的な活動の担い手でもある。3つの力は基礎能力としても位置づけられている。この立場において考えられている力がもしこれだけだとしたら、ここで問題にされていることは、描画表現力をどうつけていくのかではなく、それ以前の基本的な描く力の形成・獲得にあるのではなかろうか。そのことは発達段階を通して強調されていることを検

討してみると一層確かなように思える。つまり、いずれの段階においても子どもの描画表現自体は問題にされない。とにかく重要なのは、お話しの方である。意味づけにおいても、イメージによる表現にしても、そこに描かれた丸や図式的表現はあくまでもお話しの補助的役割としてしかみなされていないように思われる。

「描画の発達において、形が描けるようになることは、(略)大切な側面ですが、重視すべきは、(略)形に思いを込め、形に託してお話しできる子どもに育てることです。」と述べている<sup>(19)</sup>。結局、この立場は表現力を取り上げてはいるが、ことばによる表現力に偏りすぎているのではなかろうか。

### 3 2つの立場をめぐる対立的状況

既にみてきたように、基礎能力を積極的に指導しようとする立場と生活・遊びの充実を重視する立場はともに、指導の必要性を共通認識としてもっている。しかしながら、実践的な指導になると様々な点で見解上の違いが明らかにされる。

たとえば、観察画の位置づけにおいて両者の見解は分かれる。生活・遊びの立場は、幼児期の描画能力がイメージする力(想像)に支えられているととらえ、自由画・生活画・空想画の3本柱を主張する。観察画が柱となりうるのはどうしても9歳以上であることを主張する。その理由は、幼児期のねらいはあくまでも主体的な見方や感じ方を育てることであって、視覚リアリズム的な表現力を育てることではないととらえているからである。さらに、生活・遊びの立場は観察画が認識の発達を促すということに対しても疑問を投げかける。「自分の目でしっかりものを見つめ、自分の頭で考える人間を育てたい」という指導をする側の願いをそのまま幼児期にもち込んで、「対象を目で見えるように表現させることに直結」させてはいないだろうか<sup>(20)</sup>。早いうちから観察のみ重視しすぎると、「目の知覚刺激に依存し」、本来発揮されるべき「想像力のはばたき」を拘束し、場合によっては、「知覚に左右されない抽象的思考」への道を狭めかねないのではといったことも指摘されている。

それに対し、基礎能力の立場は、年長の場合だと「科学的観察、集中力とみつめる目」に力点を置き指導する<sup>(21)</sup>。4歳児あまりでも、表現力をきちんと育てる意図で身の回りのものを活用して観察画をする。こうした基礎能力の立場には表現と認識の統一という問題意識があり、「描く力をもとにして生活をみつめる目を確かなものにする」という発想がある。そして、「描くという手段を使って、表現と認識を発展させること」に美術教育のねらいを見い出している。

こうした対立を含みつつ、2つの立場にもとづく実践はすぐれた実績を積み上げてきている。両者の見解を細かく検討すれば、確かに多くの相違を見い出せるが、結局のところ、発達過程をどう見るかの違いと描画活動を捉える視点の違いが根本にある。一方は人格発達論の中に描画活動の発達を解消してしまい、他方は描画活動の独自性を中心に据えて指導の系統性を強調するのである。両者間での対立は実践研究の中で今後も深められねばならないであろう。

### III お わ り に

今回取り上げた2つの対立的立場について、今後の討論を深めるための糸口を若干指摘しておきたい。

第1は、描画活動独自の発達の側面を明らかにし、それぞれの描画発達段階においてどのような能力が描画活動の成立条件として抽出できるか検討する。

第2は、描画活動の発達段階において、各段階において可能となる表現力の形成は描画活動のみでなく、人格発達においてどのような意義をもつか検討する。

第3は 人格発達の一環として美術教育を位置づけている立場において、描画発達の後を追わない描画指導をどのように考えているか検討する。

第4は、系統的指導を重視する立場において、観察画では描けるが、自由画では描けない子どものケースを考察する。

第5は、描画表現過程を各発達段階ごとに構造化することを検討する。

### 引 用 文 献

- (1) 芸術教育研究所編 『目で見える乳幼児の造形指導 I, II』 I 165頁, II 114～115, 黎明書房 1980
- (2) 東京保育問題研究会『絵画教育の25年』82～88頁, 97～108頁, 149～150頁, 185～192頁, 296～301頁 博文社 1981
- (3) 多田信作『絵の教育』 9～40頁, 黎明書房 1971
- (4) 東京保育問題研究会 前掲書 49～94頁
- (5) 同 上 96頁
- (6) 同 上 97～108頁
- (7) 同 上 212～239頁
- (8) 東京保育問題研究会『保育の現場から』 91～92頁 頸草書房 1980
- (9) 乾孝, 新見俊昌, 土方康夫「乳幼児期の人格形成と描画活動」『現代と保育』14, 13頁 ひとなる書房 1984
- (10) 鳥居昭美『子どもの人格形成と美術教育』 70頁 ささら書房 1981
- (11) 同 上 69頁
- (12) 新見俊昌「造形活動における主導的な活動と指導のあり方」『現代と保育』12, 91頁 ささら書房 1982
- (13) 同 上 92頁
- (14) 同 上 92頁
- (15) 同 上 96頁
- (16) 同 上 95頁
- (17) 同 上 96頁

- (18) 鳥居昭美 前掲書 25頁
- (19) 新見俊昌 前掲書 92～93頁
- (20) 乾孝, 新見俊昌, 土方康夫 前掲書 23～25頁
- (21) 同 上 14頁
- (22) 新見俊昌 前掲書 95頁

(昭和60年10月31日受理)